universitaria

Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior

Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias



Víctor M.
LOPEZ PASTOR (Coord.)

narcea

VALERO-GARCÍA, M. (2004). "¿Cómo nos ayuda el Tour de Francia en el diseño de programas docentes centrados en el aprendizaje?", en *Revista Novática*, 170 (42-48). Asociación Técnicos Informáticos.

Artículo extraordinariamente interesante para comprender mejor los cambios metodológicos que implica el proceso de convergencia hacia el EEES. En lo referente a la evaluación, presenta cuatro metáforas sencillas y claras sobre algunas de las características que debe tener la evaluación del alumnado en este tipo de procesos.

ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Se trata de una obra básica para profundizar en las competencias docentes que debe desarrollar el profesorado universitario, con una buena fundamentación teórica y un lenguaje claro y comprensible. En los apartados dedicados a la evaluación repasa la situación de la evaluación en la universidad española, a partir de los escasos estudios existentes, y realiza una serie de propuestas sobre la evolución que debería sufrir esta competencia de cara al desarrollo profesional y la mejora de la calidad en la enseñanza.

© narcea, s. a. de ediciones

3

Técnicas e instrumentos de evaluación

La aplicación de la evaluación exige utilizar un conjunto de instrumentos que ayuden a obtener la información. Habitualmente, la confusión terminológica nos ha llevado a mezclar evaluación con calificación, objetivos con criterios de evaluación, criterios con instrumentos, etc. En este capítulo vamos a centrarnos en este último aspecto, los instrumentos y técnicas, es decir aquellas herramientas de las que se sirve el profesorado para obtener la información que utiliza en la evaluación.

Realizamos un repaso al significado de las técnicas de evaluación y su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje. También hay un amplio análisis de las técnicas e instrumentos, suficiente para entender en qué situaciones se emplean y qué resultados son los que normalmente se consiguen.

Hemos creído que la información se obtiene fundamentalmente por tres vías: escrita, hablada y práctica. Por ello hemos planteado las posibilidades que tiene cada vía, sus dificultades e inconvenientes habituales y también las posibles soluciones y, en cada caso, los requisitos necesarios de técnicas e instrumentos, la necesaria planificación para que pueda llevarse a la práctica, su relación con las competencias y cómo puede desarrollarse para que tenga un enfoque formativo en la evaluación universitaria.

El instrumento como mediador del proceso de aprendizaje

Para poder realizar una adecuada evaluación formativa es necesario emplear distintos y complementarios instrumentos que nos ayuden a incidir

© narcea, s. a. de ediciones

en una mejora del aprendizaje y con una retroalimentación adecuada. Por ello, consideramos al instrumento como el medio a través del cual recabamos información y registramos los datos que nos van a permitir emitir una valoración.

Existen múltiples instrumentos en la evaluación formativa que nos ayudan a tomar decisiones y que se adecuan a las distintas formas de expresión del conocimiento. Habitualmente, la tradición nos ha puesto de manifiesto que ese conocimiento, fundamentalmente teórico, se evidencia mediante pruebas con marcado carácter memorístico, normalmente un examen, donde se busca una rendición de cuentas o un control externo a la persona examinada, provocando un proceso adaptativo del alumnado, igual que ocurre con las estrategias de aprendizaje (Pask, 1976; Enwistle, 1989), que hace que los propios estudiantes se "entrenen" para el tipo de prueba que se va a utilizar, en vez de intentar conseguir los mejores y máximos aprendizajes.

La falsa inocuidad en su uso

La mayoría de las veces, los instrumentos que se emplean en la evaluación muestran una inclinación por un tipo de aprendizaje. Por tanto, aunque de partida pueda parecer que los instrumentos son neutros, su utilización trata de demostrar un tipo de enseñanza y aprendizaje, reflejado en la metodología y las finalidades educativas. Pretender que una prueba impuesta, utilizando cualquier forma de comunicación (oral, escrita o práctica) no supone un momento de subordinación, es un error. Las pruebas impuestas habitualmente favorecen el punto de vista del profesor, no del aprendizaje, y llevan consigo una adaptación por parte del alumnado. La evaluación condiciona el proceso de aprendizaje (Perrenoud, 1990) y el alumnado orienta su aprendizaje en función de cómo va a ser evaluado (Biggs, 2005; Dolchy et al., 2002; Gibbs, 2003; Knight, 2005) y, a lo largo de su paso por la escuela, desarrolla estrategias para superar las diferentes pruebas y exámenes.

La información y el conocimiento

El conocimiento se puede manifestar por tres posibles vías, complementarias entre ellas: oral, escrita y práctica-procedimental. Parece lógico que una persona que va a dedicarse a la traducción simultánea tenga un dominio oral, mientras que un profesor debe dominar su expresión oral y escrita; por otro lado, un arquitecto debe saber dibujar, hacer bocetos y exponerlos, lo que supone un dominio práctico en el dibujo y del lenguaje oral y escrito en la presentación. Pero este conocimiento queda desigual si

© narcea, s. a. de ediciones

no hay una comprobación de su uso en el contexto donde es necesario emplearlo. Por otro lado, hay que matizar la relación entre las vías de expresión y las competencias reflejadas en las necesidades profesionales. Por ejemplo, un abogado puede tener muy buenas cualidades orales pero no significa que tenga otras cualidades para la resolución práctica de los casos. Es decir los instrumentos requieren complementariedad y, en buena medida, simular el contexto donde se reconozca el aprendizaje que se concretan en conocimientos y aplicación de competencias que preparan para el desarrollo profesional. Estos planteamientos son una de las acepciones principales del concepto de *evaluación auténtica* (véase capítulo 1).

Tipos de instrumentos

Es difícil separar los instrumentos de las estrategias y técnicas de evaluación. Sin embargo, teniendo en cuenta la conceptualización, descripción y caracterización de la evaluación como proceso formativo y comprensivo, podemos clasificar los tipos de herramientas o instrumentos de evaluación según el esquema que muestra la Tabla 3.1.

Estas tres posibilidades de clasificar los instrumentos se corresponden con las diferentes manifestaciones del conocimiento (oral, escrito y práctico-procedimental), aunque otro criterio podría ser la finalidad que pretenden (valorar saberes, procedimientos, comportamientos, actitudes, competencias). Incluso dentro de esta finalidad, se podrían clasificar según se pretenda evaluar el aprendizaje individual o grupal. Por ejemplo, en el caso de la observación, pueden ser aplicados tanto para evaluar al grupo como a un estudiante concreto. No queremos ser reduccionistas, y tratar a los instrumentos por separado, ya que son complementarios. Un mismo aprendizaje es posible manifestarlo por diversas vías. Para nuestro análisis es más fácil exponer los que consideramos más relevantes para aplicar en una evaluación formativa y comprobar cómo se pueden utilizar, qué es lo que se obtiene y qué posibles debilidades encontramos. En casi todos estos casos, se puede optar por una utilización más cerrada y por tanto, menos posibilidades de interpretar; o más abierta y con posibilidad de argumentar y utilizar un estilo propio.

Requisitos de los instrumentos de evaluación

La inclinación por una comprobación más reproductiva, más constructiva del conocimiento o más dialógica, hace que el conjunto de instrumentos cuenten con unas características propias o requisitos internos que nos ayuden en su utilización, bien sea para confirmar que se ha obtenido

© narcea, s. a. de ediciones

TABLA 3.1. TIPOS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN RELACIÓN CON LA MANIFESTACIÓN DEL CONOCIMIENTO A DESEMPEÑAR

Instrumentos de evaluación y tipos		Manifestación
Orales	Base no estructurada	Exposición de lecciones Discusiones en grupo Debates Respuestas accidentales
	Base estructurada	Presentación Defensa Exposición Ensayo
Escritos	Abiertas de respuesta larga	
	Abiertas de respuesta breve	
	Objetivas sencillas (V/F, ...)	
	Objetivas complejas (opción múltiple,...):	Selección simple Selección múltiple Elección combinada Selección de la mejor respuesta Corrección simple Corrección múltiple o compleja De base común De ordenación Histórico-temporal Espacial Causal Operativa Lógica Identificación de gráficos, mapas, Etc.
	Trabajos extensos Estudios de casos reales o supuestos Pruebas de ejecución	
	Recopilación de evidencias y documentos	Portafolio Carpeta
Observacionales	Escalas de observación Sistemas de categorías Listas de control Escalas de valoración Fichas de observación grupal Fichas de seguimiento (individual o grupal) Fichas de co-evaluación Fichas de auto-evaluación	

© narcea, s. a. de ediciones

un conocimiento, bien sea para verificar su nueva perspectiva. Esos requisitos de los instrumentos de evaluación deberían cumplir con:

a) *Variabilidad.* Al existir contenidos curriculares relativos a los tipos de competencias, los instrumentos de recogida de información han de permitir obtener información de los diferentes ámbitos de conocimiento.
b) *Concreción.* Deben dar la información concreta y precisa que se necesite en cada momento.
c) *Versatilidad.* Se pide que los instrumentos puedan adaptarse tanto a marcos concretos y perfectamente definidos, como a situaciones abstractas.
d) *Transferible.* Si los aprendizajes han de transferirse a contextos diferentes en los que se han producido, los instrumentos que faciliten la información han de acomodarse a esta situación e informar sobre el posible grado de transferencia de los aprendizajes.

A su vez, los instrumentos también deberían dar muestra de que se domina un concepto o procedimiento y cómo evoluciona. En concreto, según nuestra concepción, debería permitir recoger información sobre diferentes aspectos:

a) *Conocimiento.* Saber qué es lo importante en una idea o conjunto de ideas de una determinada materia o disciplina.
b) *Comprensión.* Analizar, interpretar, detectar, discriminar aspectos que son significativos y que se encuentran o no en una materia o disciplina.
c) *Explicación.* Justificar, relacionar y argumentar la aparición o eliminación de aspectos significativos que se encuentran en una materia o disciplina.
d) *Aplicación.* Actuar, ejemplificar (demostrar), poner en práctica determinados conocimientos. En el caso de la transferencia, sería esa aplicación en nuevas situaciones.
e) *Reflexión.* Capacidad para deliberar, valorar, repasar, relacionar, analizar, reconsiderar y madurar sobre hechos, discursos, conocimientos, antes de tomar una decisión, y de expresarse o inducir a otros a obrar.
f) *Crítica.* Capacidad de análisis, reflexión y razonamiento crítico (Brockbank y Gill, 2004) ante un discurso oral y escrito, una investigación, una producción, etc., tanto las elaboradas por otras personas como por sí mismo.

Cada uno de estos apartados pueden tener su instrumento, aunque lo más adecuado sería que los instrumentos abarcaran más de uno, los cuales

© narcea, s. a. de ediciones

no necesariamente siguen ese orden porque no hay un continuo que comienza en el aspecto "a" y termine en el "f" (Biggs, 2006, sí propone una escala graduada de verbos de aprendizaje con la que regular las calificaciones en cualquier materia).

Por ejemplo, una persona podría diseñar una maqueta o un boceto de un edificio, que luego trata de explicar, mediante una justificación, y posteriormente aporta los conocimientos (materiales, dibujos, etc.) para que ese boceto pueda ser desarrollado en su versión final. Sin embargo, creemos que lo ideal es que todos estos aspectos antes señalados deben estar presentes en cualquier instrumento a emplear, lo que nos llevaría a una evaluación más holística, y no parcial del conocimiento, que tengan en cuenta todas las competencias que integran un perfil profesional, bien sean específicas, transversales o genéricas.

Previsión de los instrumentos en la evaluación formativa

Es necesario que exista la posibilidad de que los instrumentos puedan aportar un *feedback* al alumnado que ayude a mejorar el aprendizaje, además de confirmar el nivel del mismo. Es decir, que con el instrumento se pueda comprobar el conocimiento y que además aporte testimonio que permita una información cualitativa y descriptiva, no sólo una calificación cuantitativa. La previsión en el programa anual de la asignatura donde se plantea el proceso de evaluación del estudiante, debería proporcionar una comunicación orientada e integrada en el quehacer del aula, y no sólo un momento de medición de logro, de productos. Parece necesario establecer unos criterios en la aplicación del instrumento, que previamente se han debatido entre profesorado y alumnado, y que podría incluir:

a) Una descripción detallada de diagnóstico que permita orientar la actuación y que además sirva de motivación.
b) Un plan de actuación que especifique lo que se va consiguiendo o se debe conseguir al final del proceso, y que significa apostar por una evaluación coherente con el aprendizaje autónomo y responsable, donde se especifiquen un conjunto de estrategias para que el alumnado se sienta agente activo en su propia evaluación; aprenda a evaluar sus propias acciones y aprendizajes; utilice técnicas de autoevaluación; sea capaz de transferirlas en diversidad de situaciones y contextos; sepa adaptarse y/o definir modelos de autoevaluación en función de valores, contextos, realidades sociales, momentos, etc. (Lobato Fraile, 2006).
c) Una periodicidad en la información que todos los implicados tengan conocimiento para saber en qué momento se encuentran.

© narcea, s. a. de ediciones

Criterios para la elección

Si optamos por una metodología en la que el alumnado sea partícipe, es lógico que se establezca una evaluación formativa, en la que no haya una simple rendición de cuentas, sino que sirva para su proceso de aprendizaje. Algunos criterios útiles para seleccionar herramientas de evaluación, siguiendo las premisas que se han establecido en los capítulos anteriores, serían los siguientes:

a) *Tipo de contenido.* Por ejemplo emplear la observación para obtener información sobre contenidos actitudinales y utilizar las pruebas escritas para valorar la adquisición y dominio de contenidos conceptuales. Intentando permanentemente, diseñar situaciones para aplicar dichas pruebas conjuntamente.
b) *Posición en el nivel educativo.* En los primeros niveles formativos, con estudiantes noveles en la materia que se va a impartir, pueden predominar los instrumentos de perfil más cualitativo, dirigidos a recoger información sobre aprendizajes instrumentales básicos adquiridos previamente, en los diferentes tipos de competencias. Llegando a los niveles medios y superiores del curso y de la titulación en general, las pruebas pueden ser más cuantitativas, pero la tendencia ha de procurar simultanear ambos tipos a lo largo de todo el proceso formativo.
c) *Área del aprendizaje.* No todos los temas, de las diferentes áreas de conocimiento, son susceptibles de aceptar los mismos instrumentos de evaluación, pero se puede aprender de los buenos resultados obtenidos con herramientas alternativas en áreas y titulaciones distintas a la propia.
d) *Acorde con la forma de enseñanza.* Debe existir una coherencia entre el desarrollo de habilidades adquiridas y desarrolladas en el transcurso de las clases y las que aparecen en las pruebas de evaluación. Por ejemplo, no resulta muy coherente resolver en clase "problemas tipo", muy lineales, y pedir en el examen la resolución de problemas abiertos.
e) *Características del estudiante.* A veces las peculiaridades propias de algún estudiante o grupo de estudiantes aconsejan aplicar instrumentos distintos al resto, teniendo claro el porqué y sin que ello nos lleve a falso paternalismo.

Relación de los instrumentos de evaluación con las competencias

Creemos que una utilización de los instrumentos que implique distintos aspectos (conocimiento, comprensión, explicación, aplicación, re-

© narcea, s. a. de ediciones

flexión y crítica), se encuentra más cercana al proceso de adquisición de competencias. Hay que tener en cuenta que el alumnado demuestra una competencia (o varias) a la hora de expresar sus conocimientos. Por ejemplo, en un examen final habitual demuestra una competencia memorística, pero si ese examen está diseñado de forma muy precisa por el profesor, entonces es una limitación de dicha competencia que se ciñe a la reproducción de lo que el profesor entiende que es importante, porque todo viene desde la misma fuente, desde el mismo origen, el profesor. Por el contrario, si el estudiante tiene que organizar sus ideas en una prueba más abierta, esa competencia memorística sale a relucir de distinta forma, pues es el propio alumno el que tiene que estructurar y dar a conocer su conocimiento de forma organizada. Cuando utilizamos instrumentos de evaluación colaborativa, por ejemplo en la construcción de un boceto en grupo, incluimos más competencias que en el caso anterior, ya que no se trata exclusivamente de una actividad memorística individual y particular. Además, al resultado final se le han añadido tareas grupales como puede ser la organización, la gestión del tiempo, o el reparto de tareas, etc., que les servirá para su desarrollo profesional.

La práctica evaluativa tiene un propósito claro: lograr que los estudiantes adquieran unos modos de hacer (manejo de herramientas, situaciones, protocolos, etc.), de decidir, de valorar, de saber estar (dirigir, coordinar, cumplir rutinas, etc.) cercanos a su futuro ejercicio profesional. Por tanto, podemos estructurar las siguientes competencias a desarrollar y su relacióncon la evaluación formativa (Tabla 3.2):

TABLA 3.2. COMPETENCIAS A DESARROLLAR Y SU RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN FORMATIVA

CONOCIMIENTOS	Búsqueda y selección de información pertinente a valorar. Comprensión profunda de hechos vinculados en una materia. Aplicación de conocimientos adquiridos a situaciones reales.
PROCESOS	Valoración crítica, creativa y constructiva. Síntesis de los aspectos relevantes a valorar. Expresión escrita u oral. Afrontar la incertidumbre.
ACTITUDES	Responsabilidad. Compromiso. Tomar conciencia de limitaciones y posibilidades.

© narcea, s. a. de ediciones

Instrumentos con predominio de la expresión escrita

La expresión escrita ha terminado siendo la forma más usual de comprobación de conocimientos, debido al elevado número de alumnos, a la posibilidad de corregir estos trabajos una vez se han realizado y a la evidencia física que queda para posibles reclamaciones.

Las posibilidades son muy amplias, y las alternativas a los formatos habituales también. Por ejemplo, lo usual es que el examen sea una prueba individual, pero también puede haber exámenes conjuntos, al igual que los trabajos y otros modos de expresión escrita. En la Tabla 3.3, podemos ver los instrumentos más habituales y sus características en una evaluación formativa.

TABLA 3.3. INSTRUMENTOS HABITUALES CON PREDOMINIO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICAS
Examen	Conjunto de preguntas a las que hay que contestar con la precisión suficiente. Los extremos en la forma de presentar el examen van desde las que tienen ya las contestaciones y hay que señalar la correcta, es decir, de respuestas cerradas; y en el otro extremo se sitúan aquellos que tienen preguntas con respuestas totalmente abiertas. Suelen desarrollarse en un tiempo determinado asignado previamente; puede haber exámenes que duren varias horas, incluso días. También existe la posibilidad de realizar una autoevaluación o una evaluación compartida con este tipo de prueba, definiendo los criterios por los que hay que valorar las respuestas. Se trata de un proceso que aumenta el grado formativo de la misma.
Trabajo escrito	Documento amplio que sigue un guión establecido y que trata de uno o varios temas relacionados entre sí, y donde, a modo de síntesis, se exponen aspectos más importantes. Suele diseñarse con título, introducción, marco fundamentado, resultados y bibliografía. El tiempo asignado deja tiempo para su elaboración, reflexión, búsqueda de información, etc. Como en el caso anterior, su evaluación aumenta el carácter formativo si se establecen previamente los criterios de evaluación, y éstos además, están consensuados por el alumnado. Otra opción es plantearlo dentro de un marco de autoevaluación o evaluación colaborativa.
Ensayo	Escrito para desarrollar una o varias ideas sin un alto grado de evidencia pero donde la argumentación de las propias ideas cobran verdadera importancia.
Póster	Escrito mural con texto y acompañado de imágenes, cuadros, fotos..., donde se sintetiza un estudio, investigación o prueba. Además de la presentación hay una exposición oral por parte de quienes han realizado el trabajo. ▶▶▶

© narcea, s. a. de ediciones

TABLA 3.3. INSTRUMENTOS HABITUALES CON PREDOMINIO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA *(cont.)*

INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICAS
Informe	Documento breve donde se describe un conjunto de características de un tema específico y donde se dictamina cómo afrontar ese mismo tema. También puede utilizarse para recopilar y sintetizar toda la información aprendida sobre un tema a partir de diferentes actividades (lecturas, debates, explicaciones, etc.). Puede realizarse con mayor o menor profundidad y tener diferentes estructuras, según las finalidades que se busquen.
Recensión	Se trata de materiales escritos sobre las lecturas realizadas. La estructura más simple sólo tiene dos partes (resumen y análisis), pero puede haberlas más complejas (por ejemplo: resumen, esquema, dudas, preguntas generadas, conexión con otros conocimientos, análisis personal, crítica, etc.). Suele ser útil para crear una base de datos bibliográfica que nos puede ayudar para conseguir otros materiales que nos permita completar información.
Proyecto	Documento donde se presentan las propuestas y diseño de un trabajo y donde figura el procedimiento o pasos a dar y el calendario de la actuación. Contiene un conjunto de objetivos e hipótesis y lo que se espera conseguir. Posteriormente a su realización hay que presentar el correspondiente informe o una memoria.
Cuaderno de campo	Suele utilizarse en materias con un fuerte componente práctico, para la recogida de datos durante las mismas. Suele ser más descriptivo y analítico que el diario.
Fichas de prácticas	Puede ser un instrumento intermedio entre los informes de prácticas y el cuaderno de campo. Incluye una descripción de la práctica realizada. Tiene la ventaja de que puede realizarse, entregarse y corregirse en un plazo breve de tiempo a partir de la sesión, lo que facilita mucho la realización de una evaluación formativa e integrada.
Diario	Se trata de un cuaderno y suele estar también ligado a materias de carácter práctico, pero tiene un componente más personal, reflexivo y vivencial. A menudo describe un hecho acaecido, y a continuación la interpretación del hecho, buscando la separación entre lo objetivo y lo subjetivo. Tienen un fuerte componente observacional. Puede estar indicado en prácticas profesionales donde la relación con otras personas sea fundamental (ciencias médicas, formación del profesorado, educación social, psicología, etcétera). ▶▶▶

© narcea, s. a. de ediciones

TABLA 3.3. INSTRUMENTOS HABITUALES CON PREDOMINIO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA *(cont.)*

INSTRUMENTOS RECOPILADORES

INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICAS
Carpeta o dossier	Conjunto de documentos que suelen ser todos los que se tienen de una asignatura (apuntes, fotocopias, imágenes, fichas de sesión, informes, recensiones, proyectos, etc.) y que suponen la totalidad de la documentación utilizada en un curso. A diferencia de los anteriores, que suelen ser reducidos, las carpetas son documentos que se abordan desde la amplitud y la profundidad del tema tratado.
Portafolio	Semejante a la carpeta pero con una selección de evidencias sobre un proceso de aprendizaje que contiene sólo aquello que es considerado importante. Requiere justificar la elección y elaborar un hilo conductor o argumento que permita establecer un nexo de unión entre sus componentes, además de aportaciones determinadas que se han propuesto por la misma persona que desarrolla el portafolio, por un grupo de trabajo, o por el profesorado.
Memoria	Disertación sobre alguna materia, que se realiza al final del acontecimiento y que sirve de recapitulación, contiene hechos y aportaciones de información que está relacionada y que ilustra lo acontecido. Suele utilizarse en las fases de prácticas, como informe final de las mismas.

EL PORTAFOLIO

Dado que el *portafolio* es el instrumento más citado y referenciado cuando se habla de sistemas de evaluación alternativos y orientados al aprendizaje, vamos a profundizar en este tema. Tenemos que señalar que la utilización del portafolio es amplia, y que abarca desde el desarrollo profesional hasta la evaluación del profesorado y del alumnado. Aquí vamos a tratar precisamente esta última opción.

El portafolio del estudiante lo podemos definir como una acumulación ordenada por secciones, debidamente identificadas, que contiene los registros o materiales producto de las actividades de aprendizaje realizadas por el alumno en un período de tiempo, y que permite visualizar su progreso o desarrollo así como sus comentarios acerca de las aproximaciones sucesivas en el logro de los aprendizajes. Shulman (1999:62) concibe el portafolio de la siguiente manera:

> Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada en un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han reci-

© narcea, s. a. de ediciones

bido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras de trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación.

Tal como señala Lyons (1999), es un documento que sirve para recopilar información organizada que puede ser representativa de algo y de alguien: documentación sobre un tema, el trabajo realizado, una trayectoria personal, etc.

El uso del portafolio ha ido adquiriendo mayor consistencia en los diferentes niveles educativos, en programas de formación docente y de prácticas (Rodríguez Marcos, 2002) como estrategia didáctica (Barrios, 2000), vinculada a la evaluación formativa (Barberà, 2000), y conjuntamente para el aprendizaje y la evaluación (Klenowski, 2005), como elemento para alcanzar la autonomía en el proceso de aprendizaje (Colén, Giné e Imbernón, 2006), vinculado a la autoevaluación, a la formación en el lugar de trabajo, al desarrollo profesional, etc. En nuestro caso, centraremos la atención del portafolio como una actividad del estudiante que le permite reflexionar sobre su propio aprendizaje, no sólo en el resultado final, sino en el desarrollo de sus aprendizajes durante todo el proceso formativo (Agra, Gewerc y Montero, 2002).

Un portafolio es, en muchos aspectos, como una verdadera ventana que se abre, no sólo ante el trabajo del estudiante, sino ante su manera de pensar. La presentación del material y el análisis e interpretación del interés puesto en la creación de cada elemento, daría lugar a volúmenes enteros sobre el carácter de la persona que ha compaginado todo el material (Agra, Gewerc y Montero, 2002). El portafolio permite valorar la construcción del conocimiento aplicado y estratégico a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual no puede lograrse cuando se realizan exclusivamente pruebas finales basadas en la superación de unos ítems; implica al alumnado en un proceso de negociación curricular y potencia la evaluación formativa en la docencia universitaria (Espín y Rodríguez, 1993).

En muchas de estas propuestas suelen aparecer referencias[1] al portafolio como uno de los instrumentos más habituales para recopilar evidencias de los procesos de aprendizaje y que mejor favorece el desarrollo de este tipo de sistemas de evaluación, tanto el portafolio físico como en su formato electrónico.

[1] Barberà (1997), Biggs (1999, 2005), Bonsón y Benito (2005), Brown, Bull y Pendlebury (1997), Brown y Knight (1994), Brown, Race y Smith (1996), Capllonch (2003), Colén, Giné e Imbernón (2006), Edwards y Knight (1995), Enguita y Cruz (2005), Esteve y Arumi (2005), Kimball (2003), Klenowski (2004), Knight et al., (1995), López, Rodríguez y Rubio (2004), Rico y Rico (2004), Young (2003).

© narcea, s. a. de ediciones

Similitudes y diferencias entre carpeta y portafolio

Entendemos que es conveniente diferenciar entre el portafolio y la carpeta como instrumentos de recopilación de procesos de evaluación formativa, aunque en la literatura especializada no hayamos encontrado referencias claras sobre esta diferencia, sino más bien cierta confusión y mezcolanza.

Mientras que el portafolio es una recopilación y selección de evidencias que demuestran un proceso de aprendizaje y/o el desarrollo de unas determinadas capacidades, la carpeta recoge todas las evidencias generadas por el alumnado durante su proceso de aprendizaje. La peculiaridad más interesante estriba, precisamente, en la posibilidad de negociación de las evidencias, que favorece el hecho de que cada estudiante seleccione para su evaluación, aquellas que considera más significativas. Sin embargo, el uso cada vez más amplio del portafolio va aunando ambos sentidos, en lo que viene a denominarse "carpeta de aprendizaje del estudiante", es decir, un sentido extensivo de evidencias, pero con un itinerario específico negociado o pactado entre profesor y estudiante. No obstante, la naturaleza exacta de una carpeta o portafolio variará en función de los objetivos del currículo y de los estudiantes (Valencia, 1993). Estas diferencias entre uno y otro instrumento implican una serie de ventajas e inconvenientes que deben ser analizadas previamente a la decisión sobre cuál de los dos formatos es mejor utilizar en cada caso y contexto.

En la Tabla 3.4 presentamos las principales diferencias entre estos dos instrumentos, así como sus ventajas e inconvenientes, tanto las comunes como las específicas de cada uno de ellos.

Diseño del portafolio

El portafolio puede incluir instrumentos como: apuntes, notas de clase, actividades realizadas, guías de trabajo y su desarrollo, resúmenes, esquemas, autoevaluaciones, etc. Esas evidencias son ordenadas, según los criterios establecidos, con objeto de que éstos puedan ser juzgados de forma global, integrada y compartida entre el docente y el estudiante.

Al ser un instrumento muy flexible, permite alterar el orden de sus contenidos o añadir documentación nueva. Recoge muestras del trabajo del alumnado seleccionadas por él mismo en función de unos criterios. Las fijadas por el profesor se denominan *evidencias obligatorias* (Castelló, 2001), o *requeridas* (Valencia, 1993). El resto serían *evidencias optativas* (Castelló, 2001) o *de apoyo* (Valencia, 1993). Las evidencias *de apoyo* juegan un papel importante para construir una imagen completa de las aptitudes de un estudiante, porque normalmente añaden la profundidad y la variedad que faltan en las evaluaciones tradicionales (Valencia, 1993). Las actividades de

© narcea, s. a. de ediciones

TABLA 3.4. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE CARPETA Y PORTAFOLIO. VENTAJAS E INCONVENIENTES

	PORTAFOLIO	CARPETA
Diferencias	Selección de evidencias sobre el proceso de aprendizaje. Un informe explicativo sobre el proceso y justificación de las evidencias seleccionadas. Podría ser considerado como una autoevaluación reflexiva.	Todos los materiales y/o documentos elaborados, organizados de alguna forma (cronológica, temática, tipo de documentos, etc.). Sólo se realiza una revisión escrita si lo solicita el profesor (informe de autoevaluación).
Ventajas (de ambos)	Permite reflejar procesos de aprendizaje individuales y colaborativos teniendo en cuenta sus propios aprendizajes. Habilita al evaluador a crear una historia evolutiva del individuo o del grupo. Permite realizar una evaluación final, global y sumativa de un proceso de aprendizaje con diferentes actividades a partir de experiencias reales o simuladas empleando una evaluación formativa. Facilita el "salto" a la evaluación sumativa final y a la calificación tras un proceso de evaluación formativa y continua. Fomenta la responsabilidad del alumnado y su capacidad de reflexión, análisis y toma de decisiones selectivas. Los juicios evaluativos se construyen a partir de la observación y el juicio profesional. La información evaluativa facilita la acción curricular e instruccional.	
Inconvenientes (de ambos)	Con grupos grandes (a partir de 50), pueden suponer una sobrecarga de trabajo al final. Una posible solución es la realización de carpetas colaborativas. Las resistencias que hay que vencer y los aprendizajes que deben generarse las primeras veces que se utiliza. A veces queda la duda de si algunos trabajos suponen una elaboración personal o más bien han sido copiados o realizados por otras personas.	
Ventajas	Obliga a realizar una autoevaluación sobre el propio proceso de aprendizaje y a realizar una selección de evidencias que lo demuestren. La corrección supone una menor carga de trabajo para el profesorado.	Da una visión más completa de todo el trabajo realizado. También puede incluirse la realización de una autoevaluación sobre el proceso de aprendizaje, bien de una forma abierta (autoinforme) o de cuestionarios estructurados o semiestructurados.
Inconvenientes	El portafolio puede generar una evaluación sesgada, dado que es selectiva.	El alumnado no tiene que realizar el proceso de seleccionar sus mejores evidencias. Su corrección supone una mayor carga de trabajo para el profesor. Con grupos grandes puede llegar a saturar al final de la asignatura.

lectura y escritura en que se basa el desarrollo de las evidencias *de apoyo* permiten acceder a los conocimientos previos de los alumnos, fomentar su independencia en cuanto a estrategias a desarrollar y mantener diferentes modalidades de respuestas (Sthale y Mitchell, 1993).

Según Valencia (1993) para facilitar su planificación y realización se deben incluir necesariamente algunos pasos: 1) Determinar los objetivos fundamentales de la enseñanza. 2) Pensar en lo que los docentes hacemos para ayudar a los estudiantes a progresar hacia estas metas. 3) Acordar con el alumnado el tipo y la calidad de los trabajos a incluir. 4) Acordar el tipo de participación del alumno en la evaluación de su propio aprendizaje.

Por otra parte, Stahle y Mitchell (1993) opinan que se debe incluir una hoja de organización completa con fechas tope para las diversas tareas. Otra opción es que sea el alumno el que diseñe su propio itinerario, incluida la libertad de ampliar a diferentes documentos (evidencias optativas o de apoyo). Creemos que la revisión y seguimiento, puede abordarse de dos formas:

1. Que el alumnado vaya entregando las diferentes evidencias día a día, de modo que el profesorado pueda corregirlas y devolverlas en un corto plazo. Una vez que están correctamente realizadas se guardan en el portafolio que se revisa de forma global al acabar el cuatrimestre.
2. Realizar un seguimiento frecuente en la elaboración del portafolio que permita cumplir el proceso formativo (Barrios, 2000). Profesorado y alumnado pueden planificar revisiones en colaboración sobre los contenidos o su organización. La entrega periódica garantiza el trabajo a lo largo del proceso.

Barrios (2000), propone tres momentos en la evaluación del portafolio del trabajo del estudiante:

a) Una *evaluación inicial* que tenga relación con la organización del portafolio, de manera que el alumnado comprenda los principales aspectos que se deben incluir y manejar en el portafolio.
b) Una *segunda evaluación* que permite comprobar el logro gradual de los objetivos propuestos.
c) Una *tercera fase de evaluación* referida a la evaluación del portafolio completo o terminado, siendo aún una verdadera evaluación formativa o de proceso para tomar consciencia de su trabajo.

Colén y Giné (2004) consideran que los portafolios o carpetas de aprendizaje cuentan con la posibilidad de poder poner en práctica una evaluación compartida o coevaluación, que permite contrastar y valorar entre el alumnado las diferentes evidencias. Para ello, es imprescindible que se es-

tablezcan unos criterios claros de evaluación. Este momento de revisión entre estudiantes tiene como finalidad aportar nuevas ideas, motivar a los estudiantes y hacerles partícipes del proceso de aprendizaje que siguen sus compañeros y compañeras.

En la misma línea, pero respecto a la evaluación final, Castelló (2001) es más partidaria de una autoevaluación y de una evaluación compartida o coevaluación, ya que los alumnos conocen los objetivos y los criterios de evaluación que les permite un dialogo continuado con el profesor.

Instrumentos con predominio de la expresión oral

Tanto la evaluación de competencias como el desarrollo de sistemas de evaluación formativa no pueden reducirse a unos pocos instrumentos escritos, por lo que es conveniente que presentemos también una cierta variedad de técnicas orales. Véase Tabla 3.5.

Las pruebas orales tienen cierta tradición en la Universidad, pero el incremento del número de estudiantes por clase y la inclinación del profesorado por pruebas escritas ha supuesto un claro desuso de este tipo de instrumentos. Otra buena razón para no utilizarse en la Universidad es la dificultad de establecer una alta fiabilidad, el tiempo necesario para su aplicación con grupos numerosos y la necesidad de registrarlas en audio o vídeo como sistema de garantías ante posibles reclamaciones, etc. Ahora bien, existen otros tipos de técnicas orales que pueden ser útiles en sistemas de evaluación formativa, y en relación con competencias generales; muestran, entre otros, control de sí mismo, claridad de ideas, capacidad de expresión. Suelen realizarse en público, pero también en el despacho de tutoría. Podemos ver en la Tabla 3.5 los instrumentos de predomino oral y sus características.

La particularidad de estas pruebas cara a cara o frente a un público, es que son singulares pues suponen un reto para la persona que responde y para quien pregunta (Kellis, 2001). La idea general es que el que es preguntado tiene un sentimiento disminuido de su percepción, mientras que el que pregunta parece que se encuentra en un estadio superior. De ahí que las pruebas orales supongan un estrés y no tengan muchos adeptos. Por otro lado, al necesitar de cierto tiempo para su desarrollo, se hacen lentas y se cuestiona su utilidad debido al poco tiempo que se tiene. Sin embargo, las pruebas orales pueden tener varios rasgos:

- *Únicas,* cuando sólo se emplean estas pruebas.
- *Complementarias,* cuando acompañan a otro tipo de pruebas.
- *Confirmativas,* cuando se trata de comprobar mediante un tipo de prueba oral, lo que se ha hecho con otro u otros instrumentos.

© narcea, s. a. de ediciones

TABLA 3.5. INSTRUMENTOS HABITUALES CON PREDOMINIO DE LA EXPRESIÓN ORAL

INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICAS
Exposición	Manifestación oral por la que se da a conocer, mediante declaración o explicación, el sentido de una o varias ideas. Esta posibilidad necesita de referencias, bien sean por los comentarios que puedan hacer los demás compañeros y compañeras, bien sea por el profesorado, o ambos. Pero sería una información pobre si no se diera un posterior debate.
Debate	Controversia entre varias personas y que habitualmente tienen puntos de vista distintos (puede realizarse con un tema único y a dos grupos) donde una persona hace las preguntas a un grupo que las resuelve en conjunto y responde uno del grupo (portavoz). Las preguntas se van alternando de unos a otros continuamente; en caso de no responder la pregunta pasa al otro grupo que trata de contestar. Una alternativa es que, previamente, cada grupo selecciona de un tema, varias preguntas que serán hechas al otro grupo.
Entrevista	Concurrencia entre dos personas tratando de conversar sobre algún aspecto específico. Habitualmente una de las personas hace las preguntas y la otra es la que responde. En la tutoría habitual entre profesor-alumno(s), para hablar de trabajos que tiene que presentar el alumnado (a petición del profesor) o bien para aclarar dudas (a petición del alumnado).
Entrevista en grupo	Actividad que consiste en ir preguntado a los miembros de un grupo, todos presentes, y que van matizando o ampliando las respuestas a medida que el profesor introduce más información. Es una buena alternativa cuando el número de alumnos es elevado, o para apoyar trabajos, proyectos, etc. A diferencia del grupo de discusión, no hay debate entre los miembros, sino ampliación de la información.
Grupo de discusión	Debate entre un grupo significativo sobre un tema que les afecta. En la bibliografía sobre investigación hay una técnica precisa sobre cómo llevar a la práctica los grupos de discusión (Christie y Rose, 2003; Gil Flores, 1992-93; Krueguer, 1991). Su variación en la evaluación es que las preguntas se hacen de unos a otros y el profesor sólo conduce la discusión, e introduce orden o alguna pregunta a alguien, si ve que no participa o ve que el debate no sigue. Suelen ser grupos de 6 a 10 personas como máximo.
Mesa redonda	Sobre un tema específico y definido de antemano, cada persona hace una breve exposición inicial a un grupo, y a partir de aquí se da paso a interpelaciones entre los integrantes de la mesa y del público presente. Al final se hace una conclusión de lo que ha ocurrido. ▶▶▶

© narcea, s. a. de ediciones

TABLA 3.5. INSTRUMENTOS HABITUALES CON PREDOMINIO DE LA EXPRESIÓN ORAL *(cont.)*

INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICAS
Panel de expertos	Se seleccionan previamente unos "expertos" entre el alumnado que tienen que realizar una breve exposición ante sus compañeros y posteriormente puede producirse un debate entre ellos o entre ellos y el público (resto del alumnado y el profesorado de la materia). Puede ser interesante si se está trabajando por grupos y cada grupo aporta un experto que demuestra la preparación del grupo en esa temática, o cuando se trabaja con metodologías cooperativas, como las técnicas de puzzles de conocimiento.
Ponencia	Información sobre un tema que se somete a la aprobación de un grupo de personas.
Comunicación	Aunque esté considerado como un escrito, también se trata de una disertación breve sobre un trabajo desarrollado o que se está desarrollando o se desea desarrollar y que trata de divulgar para su conocimiento y/o discusión.

Por otra parte, las pruebas orales también ponen de manifiesto otro tipo de conocimientos y competencias, como fluidez verbal, predisposición al diálogo, adaptación y flexibilidad ante las preguntas, etc. Por ello creemos que en vez de sacralizar una prueba, deberíamos comprobar qué posibilidades tiene en la evaluación universitaria y más concretamente, en una evaluación formativa.

La previsión y el posterior análisis por todas las partes que intervienen es lo que hace enriquecedora este tipo de pruebas. Es decir, en las pruebas orales es conveniente que se realice una presentación por parte del alumno y seguidamente se establezca el debate, o incluso la presentación puede ser del profesor y luego el debate (puede haber presentaciones secuenciales y posterior debate). Además de anotar lo que se va desarrollando en el debate, el posterior análisis de estas anotaciones, unido a lo que se dijo en la presentación, es lo que permite una valoración más cercana e ilustrada de lo que se pretendía.

Las pruebas orales tienen una serie de beneficios a la hora de su implementación, porque permiten un diagnóstico inmediato y representan la oportunidad de ofrecer un *feedback* también oral durante el diálogo. Al ser una prueba pública, hace que el alumnado tenga ansiedad, pero disminuye si se desarrolla con una buena preparación (y sirve como reto), sobre todo si existe un debate que esté centrado en el objetivo propuesto.

En la Tabla 3.6 podemos ver las dimensiones de la evaluación oral que más inciden en una evaluación formativa.

© narcea, s. a. de ediciones

TABLA 3.6. DIMENSIONES DE LA ORALIDAD (adaptado de Joughin, 2003:169)

DIMENSIÓN	VARIEDAD
Contenido	Conocimiento y compresión; habilidad de resolución de problemas; competencia interpersonal; cualidades personales.
Interacción	Puede ir desde una presentación a un dialogo.
Autenticidad	Puede ir desde un aspecto puramente teórico a una aplicación práctica.
Estructura	Puede plantear una parte específica o un contenido completo.
Evaluadores	Autoevaluación; evaluación por los compañeros; evaluación basada en la autoridad.
Oralidad	Puede estar basada fundamentalmente en una prueba oral o bien representar un complemento de otros instrumentos.

El modo en el que desarrollamos esta prueba puede ser *individual* (profesor y un estudiante), o bien *grupal,* (varios profesores con un estudiante o con varios; y un profesor con varios estudiantes). Los trabajos de otro tipo de expresión, por ejemplo portafolio u otros instrumentos, que se suelen hacer en tutoría del profesor con varios alumnos, son ejemplos de complementariedad de la aplicación de una prueba oral.

Diseño y desarrollo de las pruebas

El desarrollo de la prueba comienza con una presentación (por una o ambas partes) que dejan claro qué es lo que se conoce, y dónde es necesario argumentar en vez de leer, hacer referencias a documentos, ideas, escritos, reflexiones, etc., y para ello es preciso un esquema (que será o puede ser conveniente que se entregue a las otras personas). Para que tenga un carácter formativo, es ineludible que el diálogo sea lo que prime, que pueda haber interacción entre compañeros y del profesorado y que no sea final, que permita vías de mejora.

Una posible guía para establecer una presentación por el alumnado que va a realizar un trabajo en grupo sería la recogida en la Tabla 3.7.

Las preguntas (incluso el tema de preparación antes del debate) pueden seguir situaciones de escenarios hipotéticos que permitan aplicar ese co-

© narcea, s. a. de ediciones

TABLA 3.7. GUÍA PARA LA REALIZACIÓN EN GRUPO DEL DESARROLLO DE PRUEBAS ORALES

	EJERCICIO EN GRUPO
Fase de preparación	Mediante un conjunto de materiales comunes que comprenderían: instrucciones generales que van a tener lugar durante la intervención; realización de un documento donde existe un conjunto de fuentes de información que servirán para la presentación y también para el debate o entrevista; utilización de notas que puedan surgir durante la presentación y debate. A partir de aquí se elabora la intervención con un conjunto de objetivos y con los contenidos necesarios que contiene el proyecto específico y que debería tener una extensión máxima previamente establecida.
Fase de presentación	Durante un tiempo establecido y delante de las personas que deberán realizar la evaluación. Puede desarrollarse en sesión abierta a otros, los cuales podrán también intervenir o no.
Fase de discusión	Tras la presentación hay un mínimo de tiempo para preparar el debate, y donde se realizan las preguntas que el alumnado irá respondiendo y argumentando. La utilización de fuentes documentales se considera una actividad normal (incluso la conversación entre el alumnado).
Fase de interacción	Debate estructurado. Es necesario realizar un debate que tiene que tener un mínimo de estructura y que está relacionado con los objetivos que se han presentado en la fase anterior. Se incluyen aspectos sobre los conocimientos más allá de la presentación, cómo se argumentan, qué motivaciones ha suscitado, hacia dónde dirige la presentación y donde pueden aparecer experiencias sobre el tema tratado.

nocimiento y que hagan al alumnado centrarse en un contexto, que le permita enjuiciar y valorar para poder comprobar si ese conocimiento es posible en una práctica posterior. La introducción de breves escenarios con información de eventos y situaciones permite comprobar la consistencia de los aprendizajes.

La preparación y el sentido de las preguntas deben incidir en cómo manejar una situación que permita ampliar la información más allá del discurso oral que se ha presentado. La integración de información que se ha traído, más la que se aporta durante la fase de debate es lo que permite una retroalimentación que enriquece el conocimiento y la exposición y permite sostener un argumento frente al problema planteado en breves ideas, réplicas, síntesis y conclusiones que ayuden a confirmar o refutar lo expuesto.

© narcea, s. a. de ediciones

Sin duda que el ejemplo más característico es el que se refiere al dominio de una lengua extranjera, donde el lenguaje oral es un factor incuestionable, donde los criterios suelen ser pronunciación, gramática y vocabulario, y competencias de comunicación.

- Hablar y compartir las ideas con fluidez, entusiasmo y eficacia.
- Escuchar y responder con adecuación y cortesía.
- Realizar presentación de diferentes textos, desde poesía a historia, desde documentos técnicos hasta documentos informales, drama, actuación, improvisación ante una determinada audiencia.
- Leer en voz alta con claridad y vitalidad, para comprobar la variedad de lo escrito en el texto.
- Presentación de oratoria interpersonal, tanto cara a cara como a una audiencia.
- Reflexión crítica, procesando y explorando la información.

Otro ejemplo es el de las pruebas médicas que se hacen en un contexto real, donde un grupo reducido de médicos, con un mentor, hacen un diagnóstico de uno o varios enfermos de acuerdo a una serie de factores y pruebas que se han realizado. De lo que se trata es que el personal en formación vaya respondiendo a las preguntas del mentor y vayan dándose soluciones y previsiones, lo que supone también un seguimiento del conocimiento de esos médicos y de los enfermos. En este tipo de pruebas, la unión entre teoría y práctica es continua.

Hay que tener en cuenta los beneficios o las desventajas de estos instrumentos y cómo solucionarlos. En la Tabla 3.8 hacemos una breve exposición de algunos de los factores que pueden influir en su elección a la hora de ponerlo en práctica.

Instrumentos con predominio de la expresión práctica

Este tipo de prueba supone "hacer" siguiendo unas pautas que tienen su propia referencia. Al ser un procedimiento, tiene que ser una demostración del conocimiento sobre la praxis. Los límites pueden ser más abiertos, cuando lo que se pide es una demostración creativa, o más cerrados, cuando se solicita que se sigan unos pasos que están establecidos de una determinada forma y que no admiten alternativas. Como en los casos anteriores, la posibilidad de que la actividad sea lo más formativa posible, implica una interacción entre docente y discente(s), con el fin de mejorar los aprendizajes. La mayoría de las veces, queda constancia, pero puede darse el caso de que no sea así. Veamos a continuación las posibilidades que podemos tener desde este tipo de expresión, las cuales pueden ser grupales o individuales.

© narcea, s. a. de ediciones

TABLA 3.8. ALGUNOS FACTORES A TENER EN CUENTA EN LA ELECCIÓN DE LAS PRUEBAS ORALES

Tiempo necesario	El tiempo mínimo está entre 15 y 30 minutos (a veces más, dependiendo del tipo de prueba), pero también hay que recordar que cualquier prueba requiere tiempo. Además, estas pruebas permiten que no se reduzca a situaciones cerradas, todo lo contrario, permite en el debate que haya un intercambio constante de información. Será el profesorado el que quite "hierro" a la situación antes y durante. Si además son pruebas conjuntas con otros alumnos, ese dramatismo se ve reducido si hay una rotación durante el debate, incluso si se permite que se ayuden entre los alumnos, que sinteticen la información de forma conjunta.
Inexperiencia ante estas pruebas	Si hemos utilizado estas pruebas antes, se puede establecer relación entre alumnos anteriores y los actuales para que se informen y ayuden; también se reduce la ansiedad si se deja al propio alumnado la elección del día y hora; si se establecen unos criterios previos; si es conocido qué es lo que se va a tener en cuenta; hacer alguna prueba simulada.
Subjetividad de la prueba	Si hay unos criterios previos claramente establecidos se reduce la subjetividad. Pero también se puede lograr si se toman datos durante la prueba y posteriormente se hace una evaluación compartida, coevaluación, incluso la autoevaluación que reduzca la posible subjetividad si se añaden exposiciones de otras fuentes. Hay una posibilidad de grabar mediante algún instrumento, pero hay que tener en cuenta ciertos problemas legales.
Material de apoyo	Aunque el número de preguntas suele ser reducido, es conveniente que pueda utilizarse material de apoyo que se haya empleado durante el curso. Recordemos la posibilidad de usar estas pruebas con las de otro tipo. Cuando se hagan las preguntas deben ser claras, evitando añadir comentarios que no clarifiquen, o que aumenten el tiempo de la prueba.

Una actividad práctica supone, en la mayoría de los casos, la observación de unos determinados pasos que suelen tener un punto de partida más o menos concreto y desembocan en un aspecto que se evidencia por una ejecución. Algunas ejecuciones pueden mantenerse, como puede ser una escultura, o bien una vez realizada no queda constancia, salvo que se haya utilizado una herramienta de grabación, como puede ocurrir con un paso de baile. Entre estos dos posibles extremos, hay multitud de matizaciones y posibilidades que merecen ser tenidas en cuenta. Cada titulación, especialidad, incluso cada departamento suele tener asignaturas de este tipo.

La actividad práctica se encuentra también entre dos grandes soluciones: *divergentes,* que son propuestas abiertas que admiten diferentes soluciones válidas, en que la creatividad juega un papel importante; y *convergentes,* tienen que parecerse lo máximo posible a lo que el profesor ha planteado.

© narcea, s. a. de ediciones

En ambos extremos lo que se solicita es que el alumnado sea capaz de utilizar instrumentos y crear alguna muestra o evidencia que permitan comprobar el dominio de cierto conocimiento. El alumnado tiene que demostrar que puede realizar lo que se le ha solicitado y, en caso contrario, saber por qué.

TABLA 3.9. INSTRUMENTOS HABITUALES CON PREDOMINIO DE LA EXPRESIÓN PRÁCTICA Y APLICADOS A LA EVALUACIÓN FORMATIVA

INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICAS
Representación, demostración o actuación	Realizar conductas y gestos para interpretar ciertas acciones que manifiestan contenidos o actitudes. También podría ser poner un conjunto de cosas, o combinación para completar un todo. También ajuste y coordinación de todos los elementos de una obra para comprobar que funciona. Podemos encontrar también el término producciones: que pueden ser muy variadas en función de los estudios y materias: prototipos, obras plásticas, programas informáticos, maquetas, moldes, etc.
Simulación	Hacer patente, mediante actos, una muestra o reproducción que algo resultará tal y como se pide en una pauta; o bien que se es capaz de realizar una tarea solicitada o resolver un problema práctico o concreto; también que algo ya hecho por otros se demuestra que se conoce y se es capaz de reproducirlo. Por ejemplo, superar una simulación de vuelo en una escuela de ingenieros aeronáuticos o pasar una consulta durante las prácticas en hospital en una facultad de medicina; o una prueba de traducción simultanea de una conferencia en una escuela de traductores. Las posibilidades que ofrecen las simulaciones son cada vez mayores según mejoran los programas informáticos y los medios tecnológicos, pues pueden poner en situación semejante a la realidad, unas condiciones que nos permiten comprobar cómo se domina y se actúa ante una simulación.
Desarrollo de proyectos con una parte práctica	En el apartado anterior vimos que una posible actividad de aprendizaje es la realización de proyectos, que llevan asociados la realización de un plan previo y un informe final. Normalmente los proyectos también incluyen una fase práctica que puede ser evaluada con diferentes instrumentos de observación (listas de verificación, escalas numéricas o verbales, fichas de coevaluación y autoevaluación, etc.).
Búsquedas	Hallar, seleccionar y recoger materiales o información que se va a utilizar con otros tipos de pruebas, exámenes, trabajos, etc.
Prácticas supervisadas	Las que habitualmente se realizan en formación del profesorado, médicos, enfermería, etc.

© narcea, s. a. de ediciones

Existen múltiples actuaciones prácticas en la Universidad que deben evaluarse y que en la mayoría de los casos se ha seguido una rutina similar a otras pruebas. Un ejemplo son las prácticas de laboratorio, que han consistido en una fundamentación teórica, una demostración por parte del profesor, y una replicación por parte de los estudiantes. En el mejor de los casos se pide al alumnado que complemente esa práctica añadiendo variables que el mismo profesor controla. Un cambio evidente es el caso del dibujo lineal, cada vez más evolucionado utilizando las TIC (con programas como AutoCad) y que ha dejado obsoleto los trabajos de dibujo que se realizaban con medios más rudimentarios, pero que suponían una demostración de dominio en ciertas carreras técnicas.

Aunque no siempre se logra, muchas pruebas prácticas se asemejan a las que posteriormente se encontrarán en el mundo real, porque suelen ser situaciones simuladas de lo que el alumnado se va a encontrar en la vida profesional. Sin embargo, la diferencia fundamental es que en la evaluación hay cierto control por parte de las personas que evalúan. Cuando alguien está dibujando un proyecto, está haciendo un diagnóstico de un paciente según diversos síntomas, o está en el laboratorio haciendo una práctica, se encuentra cerca de la situación real. Es aquí donde el estudiante sigue una serie de pasos o alternativas solicitadas, que se encuentran incluidos en unos criterios de evaluación establecidos. Esta posible cercanía entre práctica y realidad, enfatiza la aplicación del conocimiento y el alumnado puede comprobar que, efectivamente, sus aprendizajes tienen cierta funcionalidad.

Hay dos apreciaciones diferentes de la ejecución práctica: a) cómo evoluciona esa práctica, que supone apostar por una *evaluación continua* y *formativa;* b) qué es lo que se ha realizado, que supone una *evaluación final y sumativa.*

Por ejemplo, una persona que está haciendo una práctica de laboratorio y está siendo seguida por el docente se presume en una evaluación continua. Por otro lado, una persona que tiene que realizar una prueba final de natación, es una ejecución final y sumativa. También pueden utilizarse las dos, como complementarias. Hacer una evaluación formativa y continua durante el proceso y revisar la misma a su finalización para evaluar todo lo realizado en ese tiempo.

Su aplicación en una evaluación formativa está en que sea continua y se informe sobre la calidad de la misma y su posible mejora. Esto puede suponer un trabajo añadido, pero creemos que se puede solucionar con la coevaluación. Como señala Biggs (2006: 220):

> En realidad, la situación es ideal para la evaluación a cargo de compañeros. Los estudiantes se acostumbran a que los observen los demás y pueden recibir información de los compañeros acerca de su actuación.

© narcea, s. a. de ediciones

Además de utilizarse en la evaluación por compañeros, este tipo de procesos coevaluativos están muy ligados a estilos de enseñanza recíprocos y/o en pequeños grupos. También la ayuda del profesor permite comprobar y demostrar cómo aplicar, mediante destrezas, que el conocimiento siga un modelo establecido de antemano, o buscando alternativas.

El profesorado necesita de algún instrumento de registro que permita constatar cómo se está realizando en un marco de evaluación formativa y continua. Un ejemplo de ello pueden ser las listas de control que permiten recoger si están presentes determinadas adquisiciones, o bien escalas de comprobación, que permiten recoger diferentes grados de las adquisiciones. En la Tabla 3.10 presentamos una lista de control a modo de ejemplo, en la que se puede ir comprobando el desarrollo de la actividad y se anotan tanto los aspectos positivos, como aquellos otros que faltan comentándolos con el grupo con el fin de que reciban información sobre su actividad y de los pasos que deben dar.

TABLA 3.10. EJEMPLO DE UNA LISTA DE CONTROL PARA APLICAR LA EXPRESIÓN PRÁCTICA EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA

TAREA: DISEÑO DE UN PROTOTIPO **Grupo de alumnos/as:**	FECHA:
Están presentes todos los miembros del grupo:	Faltan los siguientes miembros:
Hay una consulta previa de la documentación necesaria sobre lo que se va a realizar:	Faltan los siguientes documentos:
Ha habido una aportación semejante entre los miembros del grupo:	Detalles a tener en cuenta:
Han diseñado la práctica siguiendo el procedimiento establecido por las normas:	Problemas encontrados:
Han demostrado que han aplicado todos los aspectos que se pedían:	Faltan los siguientes:
Han demostrado que funciona:	Problemas encontrados:
Han solicitado información durante el desarrollo de la práctica:	Problemas encontrados:
Han recibido información sobre su producto final:	Problemas encontrados:
Han realizado la autoevaluación:	Falta la siguiente información:

© narcea, s. a. de ediciones

El alumnado utiliza esta información con el profesorado u otros compañeros que han podido ir observando la actuación. Cuando hay posibilidades de que la información se reciba durante el desarrollo del proceso de aprendizaje, permitiendo ajustes y comprobando las posibilidades de mejora, no tiene sentido limitarse a realizar una evaluación final.

Con este tipo de registros, el profesorado tiene información sobre cómo se han ido desarrollando los acontecimientos y sobre el producto final elaborado por el grupo. Al disponer de información a lo largo del proceso se puede ir reconduciendo la actuación, mejorando el aprendizaje del alumnado y la intervención docente.

En algunas situaciones prácticas nos encontramos en límites del todo o nada. Es decir, o se cumplen a rajatabla ciertos preceptos o no se puede conseguir un resultado adecuado. Pongamos por ejemplo un diagnóstico médico: aunque los pasos puedan invitar a la divergencia, no puede haber equívocos, pues está en juego la vida de las personas.



AUTOEVALUACIÓN Y REPASO

- ✔ ¿Qué finalidad tienen las técnicas e instrumentos en la evaluación?
- ✔ ¿Entre las distintas posibilidades de expresar el conocimiento, qué instrumentos pueden aportarnos una información más valiosa?
- ✔ ¿Qué pasos deberían seguirse para poder poner en práctica una o varias técnicas con un fin de evaluación formativa?
- ✔ ¿Podría justificar las técnicas que utiliza en sus asignaturas y contrastarlas con las propuestas que se han utilizado en el capítulo? ¿Dónde se encuentran las diferencias y a qué se deben?

LECTURAS RECOMENDADAS

BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Este libro hace un profundo análisis de las distintas opciones del aprendizaje, y de cómo la enseñanza y el aprendizaje universitario puede hacerse exigente siguiendo procesos reflexivos, e incidiendo en la necesaria eficacia educativa. En particular, los capítulos 8 y 9 hacen referencia a la evaluación, los instrumentos que se pueden emplear, su aplicación práctica, y cómo permiten que ayude al aprendizaje profundo.

© narcea, s. a. de ediciones

BROCKBANK, A. Y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior.* Madrid: Morata.

Un libro que aporta las experiencias desarrolladas durante varios años utilizando el aprendizaje reflexivo en la docencia universitaria y cómo realizarlo, las dificultades iniciales, los momentos difíciles, pero también, las propuestas de desarrollo que permiten que sea realizado con la exigencia necesaria. En casi todos los capítulos encontramos cómo se puede aplicar la evaluación, con la ayuda de los instrumentos que permiten conseguir los objetivos buscados.

© narcea, s. a. de ediciones